

Зязюн І.А. Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / За ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 8-20.

Зязюн І.А.,
доктор філософських наук, професор, академік НАПН України
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

ПРОБЛЕМА САМОВИЗНАЧЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Як засвідчує аналіз наукової літератури, самооцінка як особистісне утворення є компонентом самосвідомості й важливим фактором регуляції педагогічної дії. зокрема навчально-виховної. Можна передбачати, що регулятивна функція самооцінки у відношенні до дії виявляється при виборі педагогом власних цілей визначає характерні для нього емоційно-почуттєві (естетичні) й мотиваційні стани, багато в чому визначає характер оцінки й відношення до досягнутих результатів. Це дозволяє дійти висновку про те, що майбутній учитель не лише опановує педагогічну реальність, оволодіваючи системою професійних компетентностей зі спеціальності, але водночас усвідомлює себе суб'єктом професійної поведінки й дії, тобто формує свою професійну педагогічну позицію.

Зазначений контекст надзвичайно актуалізує дослідницьку дію майбутнього вчителя як спосіб його самовизначення в професії, набування власної позиції, самоосвіти й саморозвитку. Саме позиція педагога як дослідницька не лише забезпечує його навчально-виховний характер, але й гарантує неперервність його освіти, професійного й особистісного саморозвитку, що знову ж таки є атрибутивною ознакою навчально-виховного процесу. Підґрунтя такої переваги лежить у древній традиції пріоритету вічного, непорушного над минулим. Сьогодні, коли знання, нові технології стрімко нагромаджуються й змінюються, коли за час навчання у вищому навчальному закладі знання старіють, принциповий вихід із посиленням на древніх, зокрема Платона, знайдений: вчити вчитися,

вчити мисленню, рефлексії, творчості, вчити фундаментальних узагальнених знань, які дозволяють впродовж життя швидко оволодівати змінною конкретикою.

Дослідницький характер у навчально-виховній педагогічній дії в якості важливої умови становлення студента-педагога набуває особливої впливовості у поєднанні з феноменом колективності. Колективна дослідницька дія не лише сприяє становленню адекватної самооцінки педагога, але й розвиває його інтелект як здатність до соціальної (а, отже, й професійної) адаптації.

Соціологічні дослідження свідчать, що процес соціальної адаптації проходить "м'якше" й більш ефективно в ході спланованої колективно-дослідницької дії. Це підвищує інтерес до учіння, забезпечує свободне самовизначення студентів, можливість самореалізації й уміння кожного бути самим собою. В той же час це веде до нагромадження власного практичного досвіду й матеріалів для написання курсових, а згодом і дипломних робіт, але вже на більш високому рівні. Це рівень власного теоретичного й практичного дослідження.

У викладанні педагогічних дисциплін надто важливо збудити власний інтерес і активність студентів у сприйманні матеріалу. Кожен із студентів має не лише погоджуватися з педагогом, але й аргументовано висловлювати свою власну думку, "сортуючи" матеріал на актуальний і неактуальний, пропонує до обговорення свої питання, можливо й не передбачені навчальною програмою.

Досвід переконує, що педагогіка – "підступний" предмет. Ця наука не володіє специфічним категоріальним апаратом, у ній використовується розмовна лексика, чіткі визначення часто-густо замінюються описуванням, аналізом фактичного матеріалу. Це приводить студентів до думки, що особливої уваги вимагає опанування наукової педагогіки, а не робота з учнями. Надто важко відбувається оволодіння педагогічною термінологією, проникнення в педагогічну проблематику. Тому в початковому курсі "Вступ у педагогічну професію" після лекції про предмет педагогіки студентам пропонується написати педагогічний твір-есе "Актуальні проблеми педагогіки".

Перше ключове слово в цьому завданні – "проблеми". Не дивлячись на попереднє пояснення "проблеми" як протиріччя чи конфлікту, що вимагає вирішення, більшість замість реально існуючих утруднень в практиці шкіл називають лише напрями їхньої

роботи, окремі явища. Характерні висловлювання типу "Мене хвилює проблема взаємовідношень між учителями й учнями" чи "Найбільш актуальною проблемою є оцінка". Іншим характерним недоліком є "глобалізм", розширення проблематики, наприклад: "Мене хвилює проблема морально-естетичного виховання школярів".

У подальшій роботі зі студентами педагог цілеспрямовує їх до вичленення протиріч між бажаним, педагогічно доцільним і дійсним, реальним станом практики. При цьому в якості прикладу пропонується формулювання типу: "Мене хвилює, що багато сучасних старшокласників не відчувають любові до своєї Вітчизни, не знають її історії й не хочуть залишатися жити в своїй країні".

Ще більш складним, ніж "проблемне формулювання", є для студентів виокремлення педагогічного змісту, тобто проблем, пов'язаних із розвитком особистості дитини, її поглядів і переконань, цінностей і відношень, життєвих установок і досвіду. Робота по напрацюванню вмінь виокремлювати педагогічний зміст життєвої ситуації чи проблеми продовжується при вирішенні педагогічних задач.

Поступово, після фронтального, групового й індивідуального усного й письмового розв'язування педагогічних задач, студенти як би "вживаються" в педагогічну термінологію, проблематику, пов'язану з предметом педагогіки. При цьому вони постійно включаються в теоретичний і практичний матеріал, з нагадуванням предмета педагогічної науки з найбільш загальними основами, закономірностями педагогічної дії.

Нелегко подолати прагнення багатьох студентів відразу ж схопити "бичка за роги", без аналізу й виокремлення цілі намагатися пропонувати єдине правильне рішення. Ще важче переконати їх в необхідності придумати 4-5 варіантів вирішення задачі залежно від різних причин конфлікту й різного повороту подій. Ситуативний характер педагогічної дії на життєвому рівні розуміється багатьма як стихійність, утвердження про необхідність індивідуального підходу, як неможливість й непотрібність опановувати абстрактні теорії.

Виокремлюючи особливості сучасної соціально-педагогічної ситуації, разом зі студентами варто звернути увагу на підвищений прагматизм в очікуваннях учнів та їх батьків із спрямуванням учителя до технологічної, раціональної роботи. А педагогічні

технології є нічим іншим, як законам відповідна педагогічна дія. Отже їх опанування й конструювання неможливе без свідомого й творчого засвоєння теорії. Сучасного професіонала вирізняє націленість на предмет своєї дії, свідоме й творче володіння цілим спектром технологій.

Подальша робота з розвитку власної активності студентів будується навколо студентського дослідницького проекту. Слід зазначити, що робота над проектом – не додаткове завдання, а намагання технологічно вибудувати впродовж 2-3 років процес опанування студентом педагогічної теорії у взаємозв'язку з практикою на основі навчально-наукової роботи. Власне дослідження мотивує студента формулювати особистісну професійно-педагогічну позицію, реалізувати й розвивати її в роботі з дітьми, відстоювати на навчальних заняттях. Ця активність є потужним каталізатором опанування педагогічних знань. Стимулює участь у заняттях й навчально-дослідній роботі рейтингова система оперативної й підсумкової оцінки підготовки студентів. На першій лекції студентам оголошують, що рейтинг – не ще одна вимога, а додаткова можливість одержати хорошу оцінку за добросовісне й плідне навчання. За присутність на лекції чи практичному занятті вони одержують 1 бал, за відповідь на питання – ще один. Якщо це повна й цікава відповідь на семінарі, то виставляється оцінка до 2 балів. Рішення педагогічної задачі оцінюється до 3 балів. Наявність заданого конспекту – 1, виконання творчого завдання, контрольної роботи, відповідь на колоквиумі – до 5 балів.

При загальній сумі одержаних балів 60-75% від максимально можливого студент має право на одержання "автоматом" оцінки "задовільно", зверх 75% – "добре", на відмінну оцінку необхідно відповісти на екзамені. Педагог може підвищити оцінку із врахуванням плідної роботи над проектом, успішної участі в студентській науковій конференції і т. п. Уведення рейтингу започатковує систематичний контроль за поточною успішністю студентів, а отже, й необхідність відпрацьовувати пропущені студентом заняття, виконувати обов'язкові завдання. У поєднанні з роботою над дослідницьким проектом це забезпечує погодженість усіх видів навчальних робіт з педагогіки й свідоме засвоєння програмного змісту, дає старт власній педагогічній творчості студентів.

Дехто з дослідників демонструє форму організації такого дослідження на прикладі студентського гуртка географічної екології. Інші в експериментальній роботі організовують колективну роботу над дослідницькими проектами, в тому числі й спільні дослідження студентів старших курсів й вчителів високої кваліфікації, а формами їх спільного професійного спілкування став теоретичний семінар педагогів-дослідників у секції "Педагогіка" при природничому факультеті.

Результати діагностичного експерименту показали, що студенти із досвідом педагогічної роботи до вступу у вуз і під час навчання у ньому були більш переконливими у своїх педагогічних здібностях, однак оцінювали себе не завжди адекватно. Це пояснюється тим, що їх власний досвід складався стихійно, не рефлексивно. При цьому засвоювалась лише зовнішня логіка дій педагога, її поведінковий аспект. Дослідницька дія, наукова творчість у поєднанні з колективними обговореннями допомагають скорегувати відношення до педагогічної професії й цієї групи студентів, забезпечити розвиток їх професійно-педагогічної позиції як навчально-виховної.

Незважаючи на те, що початковий етап професійного становлення педагога як навчителя і вихователя, може бути опанований у процесі учіння у вузі, справжнє входження (чи не входження) в позицію "бути вчителем" відбувається, коли він безпосередньо береться до повсякденної практичної педагогічної дії.

Можна виокремити особливі можливості після вузівської підготовки у системі неперервної педагогічної освіти, але відзначимо, що відносимо до неї, в першу чергу, не курси й інститути підвищення кваліфікації, а внутрішньо шкільне методичне навчання молодих вчителів, зв'язок їх з ВНЗ, який вони закінчили, й магістерську підготовку спеціалістів.

Усі ці форми організації професійної підготовки педагога повинні спрямовуватися на зростання рівня самостійності, довільності професійної поведінки й дії випускника вузу, в кінцевому рахунку – на становлення й розвиток його як суб'єкта професійного буття.

Опанування педагогічними технологіями – головна задача у справі професійного саморозвитку молодого вчителя, становлення й укорінення його професійної позиції, зростання його професійної свободи й довільності професійної поведінки – основи педагогічної творчості.

Проведений аналіз програм дитячого садочка й початкової школи дозволив виокремити основні ідеї (як методичні, так і змістовні) для забезпечення спадковості в дошкільній і шкільній освіті. Спочатку педагоги-експериментатори, а потім і вихователі дійшли висновку, що створені комплекти з програм "Вивчаємо математику" і "Подорож до країни слів" зменшують підготовку вихователя до заняття й значно збільшити засвоєння програмного матеріалу дітьми. Розроблено не просто посібник, а педагогічну технологію, яка дозволила гарантовано підготувати дитину до школи.

Суть технологічного підходу полягає в ідеї повної керованості роботою навчально-виховного закладу. За характеристикою японського вченого-педагога Т. Сакамото, педагогічна технологія є введення у педагогіку системного способу мислення, чи, інакше, "систематизацію освіти" [1, с. 17].

Зрозуміло, що термін цей прийшов у педагогіку з техніки й асоціюється з ланцюжком, повторюваністю дій і результату, алгоритмом, рецептом. Технологія відповідає на питання "як діяти?" (і чому саме так?). Це те, що за кордоном прийнято називати "ноу хау" (у перекладі з англійського "знаю як").

Технологія (грецьке – *techne* – мистецтво, майстерність, вміння + *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, здійснюваних у будь-якому процесі. Звідси педагогічна технологія – це логічна, закону відповідна послідовність дій педагога з формування життєвого досвіду дітей, їхнього пізнання.

Сутність педагогічної технології складає її націленість на формування елементів життєвого досвіду дітей, їх пізнання. Популярне нині питання про те, що краще – дати голодному рибу чи дати йому вудку й навчити нею ловити рибу? – із цієї сфери. Визнаючи змістом сучасного навчально-виховного процесу життєві проблеми дітей, не можна обмежувати педагогічну дію лише рішенням цих проблем. Суть сучасної освіти полягає у формуванні в дитини здібностей вирішувати ці проблеми.

М. Махмутов так розкриває смисл поняття "педагогічна технологія": це "жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії вчителів і учнів, що гарантує досягнення поставлених цілей". У даному визначенні увага звертається на структуру взаємодії учителя й учнів – цим визначаються способи впливу на учнів, і результати цього впливу. Слова "жорстко

запрограмований" начебто звільняє педагога від необхідності мислити: бери будь-яку відому технологію й використовуй.

Без педагогічно розвиненого творчого мислення, без урахування багатьох факторів педагогічного процесу, а також вікових і індивідуальних особливостей учнів будь-яка технологія не виконає свого призначення і не дасть належного результату. Слово "запрограмований" означає те, що перш, ніж використовувати ту чи іншу технологію, необхідно вивчити всі її особливості, на що вона цілеспрямована, в ім'я чого використовується, яким педагогічним концепціям відповідає, які задачі може допомогти вирішити у певних умовах. Недарма кажуть, учитель, опанувавши педагогічну технологію, – це людина, яка володіє педагогічною майстерністю.

Процес становлення майстра, оволодіння педагогічними технологіями має свої етапи.

Етап знайомства з педагогічною технологією – перший у цьому ланцюгові. Напередодні опанування педагогічною технологією слід відповісти на питання: "Що в ній є нового, оригінального, порівнювано з тим, що буде робитися?".

Виокремлюються чотири рівні новизни, серед них: *раціоналізаторський*, який характеризується удосконаленням окремих елементів дії педагога й учнів; *винахідницький*, якому властиві комбінації і поєднання відомих прийомів, методів роботи; *евристичний*, який передбачає доповнення і розширення спектру використовуваних педагогічних засобів; *новаторський*, коли на нових принципах удосконалюється вся система роботи. У даному разі рівень новизни технології залежить не лише від рівня педагогічної майстерності. Не менш важливі цілі, на досягнення яких спрямована технологія, й умови, в яких вона спроможна бути ефективною [1, с. 7-13].

Ознайомившись із цими питаннями, можна свідомо прийняти рішення: чи потрібно використовувати конкретну технологію у своїй роботі, і якщо так, то в яких кількісних вимірах: цілком, чи на рівні окремих елементів.

Педагогічна технологія може бути ефективною лише у тому випадку, якщо вона актуальна, тобто затребувана сучасними умовами соціального розвитку: базується на закономірностях людського сприймання й розвитку дитини; враховує особливості колективу учнів, чи окремого учня, самого педагога й умов, в яких він цю технологію реалізує.

Етап вивчення технології. На цьому етапі важливо чітко визначити уявлення про технологію за ознаками: ціль (в ім'я чого вчителю її слід використовувати); наявність діагностичних засобів; закономірності структурування взаємодії вчителя й учнів, що дозволяють проектувати, (програмувати) педагогічний процес; система засобів і умов, що гарантують досягнення педагогічних цілей; засоби аналізу процесу й результатів взаємодії вчителя й учнів.

Етап використання технології передбачає чотири послідовні й узгоджені кроки:

1) використання окремих елементів технології (ланцюжок методів, в яких виявляються характерні особливості даної технології);

2) групування опанованих елементів, використання їх на рівні фрагментів технології;

3) послідовне використання всієї технології в цілому, відтворення логіки, закладеної в ній;

4) творче використання технології, адаптація її до особливостей свого стилю роботи, удосконалення окремих елементів.

Очевидно, що лише перші два етапи тією чи іншою мірою можна здійснити в межах навчального процесу вузу чи курсової підготовки. Основний, третій, етап немислимий поза рамками реальної педагогічної дії. Однак, і перші два також можливі лише як імітація опанування, якщо педагог не включений у педагогічну дію. Пройшовши ці етапи один за одним, можна одержати не лише більш досконалі результати в освіті дітей, але й задоволеність від власної роботи, що стає більш ефективною.

Якщо рамки навчального процесу визначені достатньо жорстко й дозволяють молодому вчителю достатньо комфортно відчувати себе, то функції класного керівника нерідко визначаються відомим прислів'ям: "і швець, і жнець, і на дуду грець", він за все відповідає. Тому й народився в учительському середовищі сумний афоризм: "ніщо не дається так дорого й оцінюється так дешево, як класне керівництво". Усі опитування й дослідження стійко показують, що абсолютна більшість молодих вчителів відчувають дискомфорт, невпевненість у позакласній виховній роботі.

Розглядаючи співвідношення понять "система роботи класного керівника" й "педагогічні технології", погоджуємося, що в систему роботи можуть входити декілька технологій, або ж жодної, тобто

перше поняття ширше й може зовсім не співвідноситися з другим. Однак сучасна соціально-педагогічна ситуація примушує вчителя найбільш раціонально будувати свою дію, приводити до необхідності її технологізації.

Звертаючи увагу на технології, ми виокремлюємо в них повторюваність дії й результату, алгоритм, рецепт й приходимо до висновку про необхідність її раціонального нормування, технологізації дії. Для цього використовується засіб систематизації. При цьому виокремлюються наступні цільові установки: виявити основні функції класного керівника, особливості його діяльності і дії; визначити принципи й прийоми планування роботи класного керівника; розробити способи оптимального планування часу й змісту роботи з класом.

Варто також звернути увагу на наступні питання: 1. Функції, обов'язки і права класного керівника. 2. Регулювання робочого часу. 3. Виокремлення основних напрямів виховної роботи. 4. Планування роботи класного керівника. 5. Методична робота класного керівника.

Доплата за класне керівництво, як правило, складає 20% посадового окладу, а робота заповнює часто-густо увесь вільний (і невільний) час учителя. Класний керівник не знає ні канікул, ні вихідних, ні свят, ні відпустки. Але чи так це неминуче? Досвід показує, що найчастіше таке положення – наслідок невмілої організації праці. Нерідко навіть колеги вчителя охоче перекладають на класного керівника низку своїх турбот, а вже про позицію керівництва школи й органів керівництва освітою й говорити не варто. Разом із тим очевидно, що виправдати численні очікування жоден класний керівник не в силах. Нерідко таке становище стає головною причиною професійної дезадаптації молодого спеціаліста, виходу його зі школи в інші сфери для пошуку щастя.

Для того, щоб ефективно працювати, одержувати задоволення від своєї праці й визнання за її якість, вчителі, педагогічні колективи й керівництво шкіл прагнуть привести дію класного керівника в систему, знайти оптимальне поєднання бажаного й можливого.

Першим кроком на цьому шляху стає виокремлення специфічних функцій класного керівника. У чому його особливе призначення? Що не в силах виконати вчителі конкретного предмета? Без яких дій класного керівника неможливий нормальний навчально-виховний процес? При цьому поряд із загальними висновками формулюються специфічні вимоги до роботи класного

керівника, які залежать від особливостей конкретної школи, її соціального оточення, контингенту учнів.

Результати цього аналізу оформляються, як правило, у посадову інструкцію класного керівника, яка після затвердження її директором школи стає офіційним документом. Він допомагає упорядкувати роботу класного керівника, однак вимагає подальшої деталізації: у межах яких часових рамок класному керівнику планувати свою роботу і яким може бути обсяг вимог з боку адміністрації? Радою школи слід затверджувати в якості орієнтирів норми обрахунку робочого часу.

Результативність процесу професійного становлення молодого педагога, формування його навчально-виховної позиції зростає, коли він потрапляє в школу, що працює в режимі розвитку. Для одержання вагомих результатів у вирішенні навчально-виховних задач необхідно удосконалення всієї системи роботи освітнього закладу. Отже, педагогічному колективу необхідно представити більш досконалу систему як перспективну ціль й поетапно просуватися до її досягнення.

Майбутнє системи роботи школи, гімназії можна подати у вигляді її моделі, яка покликана виразити ідеальний результат побудови системи навчально-виховного процесу, його методичного й організаційного забезпечення. Вона є орієнтиром у постановці цілей конкретних етапів роботи навчального закладу.

У моделюванні гімназійної освіти, наприклад, можна скористатися *системою моделей*: модель змісту освіти в гімназії; модель поетапного опанування учнів змістом освіти; модель функціонування гімназії, зміна її організації й управління, що забезпечує реалізацію двох попередніх моделей; модель розвитку гімназії, поетапного розширення умов організації змісту освіти.

У перших двох моделях проєктуються дидактичні умови, третя й четверта задають організаційно-педагогічні умови навчання й виховання. Звернемо увагу на четверту модель на цільову програму розвитку гімназії, яка допомагає скоординувати індивідуальні й колективні дослідження педагогів, спрямувати їх на вирішення важливих освітніх і виховних задач.

Наявність цільової програми розвитку гімназії дозволяє не лише суттєво підвищити ефективність методичного навчання й створити атмосферу творчого пошуку, але й системно передавати нагромаджений в гімназії досвід іншим колективам засобами

організованих проблемних семінарів для адміністрації й педагогів інноваційних освітніх закладів.

Цільові програми допомагають включенню в інноваційний процес молодих педагогів, суттєвому підвищенню результатів їхньої роботи при планомірній допомозі адміністрації школи з розвитку методологічної й методичної культури, педагогічної майстерності.

На початку дослідження на методичних об'єднаннях й нарадах важливо включати вчителів і вихователів в доопрацювання й наповнення конкретним змістом запропонованих моделей освіти й розвитку навчального закладу. Для удосконалення професійної підготовки й формування умінь теоретичного аналізу педагогічної дії варто організовувати постійний методологічний семінар та школу педагогічної майстерності для максимального стимулювання власної активності педагогів. Найбільш активних із них слід залучати до творчих груп для розробки різних варіантів складових моделей, зокрема й різних варіантів навчальних планів.

Водночас серед вчителів виокремиться група, спроможна проводити самостійну пошукову роботу. Це своєрідний показник наявності атмосфери пошуку в колективі. В той же час більша частина вчителів спрямує зусилля на удосконалення змісту освіти, розробку програм поглибленого вивчення предметів, посібників до них, інші – на удосконалення методики. Для вчителів-дослідників можна організувати індивідуальні й групові консультації з методології і методики пошукової роботи.

Так поетапно формуватиметься методологічна культура педагогів, що сприятиме становленню атмосфери творчого пошуку в педагогічному колективі навчального закладу. Швидко прийде час з наступною розкладкою тенденцій: орієнтації більшості колективу вчителів на диференційований метод учіння й виховання учнів через вивчення їхніх інтересів і потреб, творчий і самостійний підхід до своєї роботи через застосування різних інновацій; об'єктивна оцінка вчителями нетрадиційних методів учіння й пошук можливих шляхів для підвищення їх ефективності.

Статистичні показники в оцінці залежності результатів пошукової роботи школи від методологічної культури педагогів відбиватимуть позитивні досягнення разом з важливими іншими опосередкованими показниками: рівнем задоволення учнів процесом навчання в даному навчальному закладі; оцінкою здібностей випускників до адаптації в навколишньому середовищі й

сформованою системою цінностей"; результатами соціологічних досліджень учнів порівняно з результатами аналогічних досліджень в районі, місті, області; незалежною експертною оцінкою ефективності виділених в дослідно-експериментальній роботі педагогічних умов; "глибиною проникнення" інноваційних процесів в колективі навчального закладу (на рівні адміністрації, педагогів і учнів).

Подібні експериментальні дослідження розвивають авторську позицію вчителів, особливо в перші роки самостійної роботи, та засвідчують вияв важливої педагогічної закономірності взаємодії позиції й концепції. Професійна позиція педагога є основою для вироблення його авторської системи як програми професійної дії, в якій позиція знаходить свій вияв в якості концепції. У процесі вироблення авторської системи уточнюється і сама авторська позиція. Саме в процесі "розгортання" педагогічної позиції в програму педагогічної дії сама позиція набуває характеру навчально-виховної. Це пояснюється тим, що саме у вигляді авторської педагогічної системи позиція педагога може бути перевіреною й сприйнятою як ефективна, або ж відстороненою практикою навчання й виховання як непотрібна, зайва.

Література:

1. Кларин М.В., Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: 1994. – 221 с.
2. Кузибецкий А.Н. Инновационный и новационный педагогический поиск в учреждениях образования: сущность, уровни, организационные формы // Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз: Сб. науч. и метод. тр. Волгоград, 1994.